

Gruschka, Andreas

Über den Gemeinspruch: Was alle können, ist leicht, also nichts wert, was wenige können, ist schwer und wertvoll

Pädagogische Korrespondenz (1990) 7, S. 33-40



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Über den Gemeinspruch: Was alle können, ist leicht, also nichts wert, was wenige können, ist schwer und wertvoll - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1990) 7, S. 33-40 - URN: urn:nbn:de:01111-opus-54072 - DOI: 10.25656/01:5407

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-54072>

<https://doi.org/10.25656/01:5407>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Das historische Lehrstück

- 5 *Herwig Blankertz*
Rousseau wechselt die Methode

Das Gespräch

- 15 *Stefan Blankertz / Andreas Gruschka*
Einübung in den »Widerspruch gegen die zugemutete Intentionalität«

Kältestudie

- 33 *Andreas Gruschka*
Über den Gemeinspruch: Was alle können, ist leicht, also nichts wert,
was wenige können, ist schwer und wertvoll

Diskussion

- 41 *H.-Elmar Tenorth*
Adorno, das Wetter und wir

Nachgelesen

- 50 *Beatrix Korber-Kraneis*
Spitzbart. Eine komi-tragische Geschichte
für unser pädagogisches Jahrhundert

Nachlese

- 61 *Michael Tischer*
Brenneisen-Pädagogik

Der Reformvorschlag

- 68 *Rüpel*
Von der DDR lernen, heißt siegen lernen!

Dokumentation und Kommentar

- 74 *Siegfried Aust*
Gedanken über wissenschaftliches Denken und Handeln

Aus den Medien I

- 83 *Peter Euler*
Ein Besuch lohnt sich:
Profitabler Streß im Freizeitpark

Aus den Medien II

88 *Andreas Gruschka*

Frau Chamorro und Herr Ortega

Aus den Medien III

92 *Jörg Bockow*

Wenn einer den Bock melkt

Betrachtungen im Anschluß an Woody Allens neuesten Spielfilm

»Verbrechen und andere Kleinigkeiten«

Aus der Fremde

99 *Karl-Heinz Dammer*

Der ewige Baudelaire – Ein französisches Halbbildungskonzept
für das neue Deutschland?

112 **Vermischtes**

Andreas Gruschka

Über den Gemeinspruch: Was alle können,
ist leicht, also nichts wert, was wenige können,
ist schwer und wertvoll

I

Auf die Frage, was eine gute Schule sei, wird von vielen Pädagogen eine entwaffnend einfache Antwort gegeben: Gut ist eine Schule, in der möglichst viel gelernt wird (vgl. Qualität von Schule, hg. vom Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung mit Forschungsgruppe Gesellschaft und Region, 1987). Woran läßt sich der Lernerfolg ablesen? Daran, daß Schüler gut benotet werden und entsprechend viele zu den höchsten Abschlüssen kommen, die eine Schule vergeben kann.

Helmut Heid (1989) hat kürzlich auf das gängige Gegenstück zu diesem Indikator aufmerksam gemacht: Gerade solche Schulen und Lehrer werden beargwöhnt, die ihren Schülern häufiger, als dies in einer normalen (also keiner guten) Schule der Fall ist, gute Noten geben. Wo der rechte, schlechtere Rand einer begabungsontologisch verstandenen Normalverteilung schwindet, ja verschwindet und fast noch schlimmer: wo die Mehrheit der Probanden gleichzeitig den linken, besseren Rand so anhebt, daß aus dem Mittelgebirge einer Normalverteilung ein Sattelberg wird mit bloß einem Tal zur rechten Seite, da wird nicht der pädagogisch ersehnte Erfolg von Unterricht bejubelt und Nachahmung empfohlen, sondern Schwindel beklagt. Ganz unabhängig vom Unterricht, vom Lehrer und der Zusammensetzung der Lerngruppe – bei der Notengebung kann es nicht mit rechten Dingen zugegangen sein: Die Zeugnisse sind das Papier nicht wert, auf dem sie geschrieben worden sind.

Gegen die Vorstellung von der guten Schule, in der möglichst viele möglichst viel lernen, steht die, daß ihr Erfolg umgekehrt darin sich beweisen wird, daß viele Schüler schlechte Noten bekommen, daß immer eine deutliche Zahl scheitert und durch die Prüfungen fällt. Bei genauerer Betrachtung ist das kein simpler Widerspruch, denn die eine Aussage schließt die andere nicht aus. Der Anspruch der Schule besteht in der Förderung der Schüler, die *Wirklichkeit* in der Produktion knapper guter Noten. Gut sind die Noten aber immer nur, wenn ihnen als ihr Beweis die schlechten gegenüber stehen. Die »harte Schule« oder der »scharfe Lehrer«, welche schlechte Schüler kenntlich machen, gelten insbesondere den Eltern als Qualitätsmerkmal, die hoffen, daß ihre Kinder als Sieger den Platz verlassen. Aussicht auf Anerkennung des Erfolgs macht nicht das jeweils positiv Gelernte und Geleistete, sondern die Quote der Schlechten und Scheiternden. Die so in Szene gesetzte Auseinandersetzung um die gute Schule produziert Mißtrauen gegen andere Schulen und unmittelbar die Bereitschaft, das »Billigabitur« einer

Nachbarschule anzugreifen, wenn diese bessere Noten als die eigene verteilt. Insbesondere anlässlich des Kampfes um den Tauschwert der Abschlüsse wird die bürgerliche Leistungsideologie in der Schule als das letztlich sie Bestimmende kenntlich, und wird zugleich das ansonsten einigende Band pädagogischer Menschenliebe als falscher Schein überführt, besonders in Zeiten der Knappheit der guten Positionen, zu denen die guten Zeugnisse berechtigen sollen. Allein dann, wenn Nachwuchswerbung für frei gebliebene Stellen einsetzt, wird eine Schule mit einem hohen positiven Output als leistungsfähig gelobt.

Schon der konservative Schelsky hat, wie Heid erinnert, nüchtern darauf hingewiesen, daß unter Bedingungen des Selektionszwanges Schulen eher die Aufgabe haben, Bildungsansprüche abzuweisen, als bislang unberücksichtigte Begabungen zu fördern (Heid, 1989, S. 14).

Wenn man die didaktischen und organisatorischen Rituale des Unterrichts danach durchforstet, wo sie potentielle Begabungen unterdrücken und Leistungsbereitschaft »auskühlen«, wird man in der Regel schneller fündig, als wenn man danach sucht, wodurch Schule und Unterricht den Erfolg möglichst vieler vorbereitet (vgl. *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 6, S. 33ff.). Zu den Instrumenten der Produktion schlechter Schüler zählten die Gewichtung der Fächer im Lehrplan und die allgemeine Methode bei der Bestimmung von Unterrichtsgegenständen und -verfahren. Sie orientierten sich an der Lernweise der wenigen bislang Erfolgreichen, nicht auch an der derjenigen, die nicht lernten, was sie mit ihrer Begabung hätten lernen können. Womit oft schon genügend für die Reproduktion des schlechten Schülers getan ist.

II

Der folgende Konflikt ist nach meiner Beobachtung in vielen Schulen ähnlich abgelaufen: Rege Kollegen in einem Gymnasium engagieren sich dafür, ihr bisheriges Grundkursfach zu einem Leistungskursfach aufzuwerten. Sie verweisen auf die Wahloptionen einer ausreichend großen Schülergruppe und darauf, daß die Wahlfreiheit auch für neue Fächer durch das Oberstufensystem garantiert sei. Sie stoßen auf massiven Widerstand. Die Befürchtung wird laut, daß nach Einführung neuer Kurse alte bewährte nicht mehr zustande kommen würden, das Leistungsniveau der Schüler werde sinken und damit das Renommee der Schule.

Mit der Reform der gymnasialen Oberstufe war die Neueinführung von Leistungskursen vielerorts kein Problem. Nun aber, angesichts stagnierender oder gar zurückgehender Schülerzahlen ist der Kampf um den Stellenwert und das Prestige der Schulfächer erneut entbrannt. Allenthalben wird wieder diskutiert wie in den »typenspezifischen Gymnasien« der 50er Jahre mit ihrer Hierarchie der Haupt- und Nebenfächer. So wie damals wird zum Schein eine Diskussion über den höheren und niederen Bildungsgehalt der Fächer geführt, die nun miteinander um Schüler konkurrieren. Der soziale Gehalt der Auseinandersetzungen wird oft nur dort deutlich, wo der leichtere Zugang zum Abitur über das eine Fach ausgespielt wird gegen den schwereren über ein anderes Fach. Bei den fast schon verspätet aufstrebenden Fächern handelt es sich nicht um die als Leistungsträger verdächtigten, sondern um solche, denen schon in der Grundkursversion der schlechte Ruf vorweg-

eilt, in ihnen werde nichts verlangt. Diese Fächer zögen, wie man wisse, die schwachen Schüler an. Diese müßten nicht befürchten, an den Anforderungen zu scheitern. Im übrigen müsse vor allem auf eine solide Allgemeinbildung geachtet werden, sagen die Vertreter der etablierten Hauptfächer: besser also Leistungskurse in Deutsch, Mathematik, Physik oder Französisch und einer in Griechisch oder Chemie als einer in Religionslehre, Pädagogik, Kunst oder Sport.

In den Lehrerkonferenzen, die die Anträge der »Fachvertreter« dieser Fächer zu diskutieren haben, werden die Bildungskonzepte vieler Lehrer ungeschminkt offenbart. Lehrer zeigen, wie wenig sie von den Fächern wissen, die sie kollektiv für die Allgemeinbildung, die schon lange die ihre sein sollte, verantwortlich machen. Daß sie von der Physik nichts verstehen, adelt ggf. noch das Fach, daß sie von Erziehungswissenschaften nichts verstehen, macht dieses Fach eher verdächtig. Besonders peinlich wird es, wenn Lehrer ihre zu Ressentiments verdichteten Alltagstheorien über die Fächer der Kollegen als bildungstheoretische Aussage auszugeben suchen. Den unterstellten mangelnden Gehalt der zum Leistungskurs aufstrebenden Fächer haben sie schon advokatorisch für die künftigen Schüler ausgemacht, die, wie könnte es anders sein, nur deshalb die neuen Fächer wählen, weil sie mit ihnen leichter das Abitur bestehen können. Die in frustrierenden »Lehrjahren« bereits aufgeschaukelte, teils abgrundtief pessimistische Anthropologie wird genauso ausgeplaudert wie die untauglichen Rationalisierungen eines alltäglichen Scheiterns im eigenen Unterricht: etwa didaktische Rezepte, mit denen – ohne Aussicht auf Erfolg, aber entschieden – die Faulheit und die Ignoranz der schlechten Schüler in den »Schlüsselfächern« bekämpft werden. Die aufstrebenden Fächer werden zum Feld ungehemmter Projektion für das Mißlingen der Pädagogik, ja der Schule überhaupt. Vom Pädagogikunterricht wird z.B. die Erfüllung rigider, nie auf den eigenen Unterricht und das eigene Leistungsvermögen anwendungsfähiger Normen verlangt und zugleich festgestellt, daß die Vertreter dieses Faches die Normen weder erfüllen können (mangels Bildungs-Masse) noch wollen (wegen ihrer mißratenen Schülerfreundlichkeit). Schon für den Grundkurs mußte angenommen werden, daß oft gerade die Schüler den Pädagogikunterricht wählten, die in Fächern wie Mathematik, Physik oder Englisch jahrelang Insuffizienzgefühle hatten. Nicht die Frage, was sie dort am Erfolg hinderte, beschäftigt die Kritiker, sondern der Argwohn, im neuen Fach dürfe von diesen Erfahrungen unbelastet gelernt werden (und entsprechend wieder etwas geleistet).

Manche Pädagogiklehrer haben die Verdächtigungen schon vor der Kritik internalisiert. Sie sind in ihrem Pädagogikunterricht schon zu Beginn zum üblichen Unterricht übergegangen und haben damit Lernunfähigkeit an den neuen Inhalten produziert (vgl. *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 3). Als Ausweis der Produktivität diene ggf. gar der öffentliche Hinweis auf die vielen »Fünfen«. Anderen Lehrern fällt es gerade im Pädagogikunterricht nicht so leicht, die Notenskala extensiv und intensiv nach unten auszuschöpfen. Das gilt insbesondere, wenn von ihnen akzeptiert wird, daß die Schüler ihre lebensweltlichen Erfahrungen mit Erziehung einbringen können, ja sollen, um sie mit dem theoretischen Lernstoff produktiv zu verbinden. Wer als Schüler zeigt, daß er kommunikative Kompetenz erworben hat (z.B. in der Analyse alltäglicher Erziehungssituationen und ihrer

narrativen Vermittlung an Mitschüler) beweist eine Leistung, die ihn bereits vor einer Fünf oder gar Sechs schützt. Allgemein honoriert die Schule aber diese pädagogisch gewünschte Integration verschiedener Kompetenzbereiche nicht, sondern drängt auf ihre Isolierung. Nur so soll der herrschenden schulischen Ideologie nach objektiviert werden können, was im Unterricht gelernt worden ist. Daß auf die angedeutete produktive Weise Zugänge zum Lernen eröffnet werden und zwar tendenziell für alle Schüler, wird nicht als Chance bewertet, sondern als Aufweichung der Schulleistung verdächtigt. Wo dagegen wie im Mathematikunterricht alter, nie wirklich verstandener Lernstoff wie eine nie abzulösende Hypothek mitgeschleppt werden muß und nichts von außerhalb des Unterrichts helfen kann, das Defizit zu kompensieren oder gar zu substituieren, gilt mit dem subjektiven Mißerfolg die Logik der Leistungserbringung als durchgesetzt.

Insbesondere viele Vertreter der traditionell »harten Disziplinen« bestreiten neueren Fächern wie dem Pädagogikunterricht nachhaltig die Legitimation als Leistungsfach. Auch die Philologien betonen ihre Leistungsfähigkeit mit der Möglichkeit, eindeutig objektivierbare Schulanforderungen zu stellen. Daß hier das »kulturelle Kapital« der Familien mithilft, wird faktisch begrüßt, spielt aber bei der Bewertung der Fächer selbst besser keine Rolle. Unter Legitimationsdruck fühlen sich so manche Lehrer gedrängt, die lebensweltliche Nähe der pädagogischen Themen durch die Norm wissenschaftlicher Inhaltlichkeit und Verfahren in potenzierte Form zu neutralisieren, etwa durch kontinuierliche wissenschaftliche Originallektüren und Stoffhuberei. Je weniger die fachfremden Kollegen wie die Schüler selbst von den Unterrichtsinhalten noch unmittelbar verstehen, desto besser soll es um die Legitimation der Inhalte bestellt sein. Je geringer die Zugangsmöglichkeit zu den Schulhalten, je abschreckender somit diese selbst, desto höher ihr Prestigewert!

III

Der Kampf um die Anerkennung von Schulfächern hatte sich mit der Reform der Oberstufe in die Kollegien verlagert. Vor der Reform war das kein manifestes Problem. Damals wurden die Fächer je nach Gymnasialtyp vorab in Haupt- und Nebenfächer sortiert. Die Hauptfächer entschieden über die Versetzung, sie waren die Abiturfächer, die Nebenfächer entschieden nur selten über Erfolg und Mißerfolg. Die Lehrer unterrichteten in den Nebenfächern in der Regel mit weniger Druck, die Schüler nahmen die Noten nicht allzu ernst. In meinem altsprachlichen Gymnasium war es kein Problem, pensionierte Chemiker der Industrie als Chemielehrer einzusetzen, denn unsere Formelkenntnisse zählten letztlich nicht. Der Diplom-Pädagoge war oft nur als Sportlehrer eingesetzt, der Musiker gab Musikunterricht und der Künstler Kunstunterricht, für die Versetzung und den Notendurchschnitt hatten diese Fächer ohnehin fast keine Bedeutung. Der Altphilologe trat lockerer auf, wenn er sein Nebenfach Geschichte, Philosophie oder Erdkunde unterrichtete, ebenso der Physiklehrer, der sich mißlingende Experimente leisten konnte. Ernst genommen wurde er dagegen in seinem Mathematikunterricht. So mancher Lehrer ließ in der Geographie über Noten mit sich handeln, während er das im Lateinunterricht als unsittliches Ansinnen zurückgewiesen hätte.

Die Etikettierung in Haupt- und Nebenfächer machte allen die Rangunterschiede deutlich. Sie waren immer willkürlicher Natur: Nicht die Unterrichtsinhalte waren haupt- und nebenrangig, der bello gallico oder Wallenstein Hauptsache, der Kategorische Imperativ oder das DNS-Molekül Nebensache. Sie wurden es erst durch ihre Inszenierung als abschlußrelevante oder -irrelevante Inhalte der Schule. Mit der Durchdringung des Unterrichts durch die Didaktik der abfrag- und abprüfbaren Einzelleistungen in den harten Fächern und der philologischen Hypertrophie in den nicht weich scheinen dürfenden anderen Hauptfächern ließ sich schon fast wie von selbst die Sortierung der Schüler in die Normalverteilung organisieren.

IV

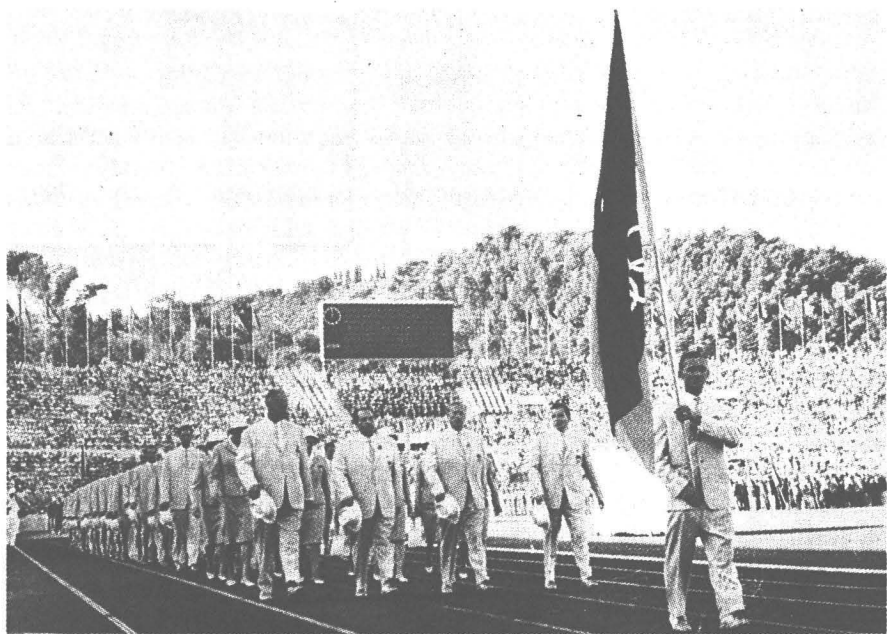
Die bildungstheoretische Überlieferung spricht Fächern wie Mathematik, Deutsch und den alten Sprachen einen generativen Bildungssinn zu. Zu Hauptfächern avancierten sie aber nicht allein und erst mit ihrer Promotion durch den Neuhumanismus. Ihr höherer Status verdankt sich nicht einer die Schüler individuierenden oder gar utopisch-kritischen Wirkung. Sie wurden ganz profan innerhalb einer berufsvorbereitenden Elitebildung zu Schlüsselfächern, die angeblich an sich gehaltvoll waren, in Wahrheit aber bloß als schwer galten und damit »ungeeignete Schüler« besser als andere Fächer von der höheren Bildung abzuweisen erlaubten. Um mit diesem Wissen Macht verknüpfen zu können, mußte es den Nimbus des Knappen und Höheren, kurz: des Elitären bekommen, der viele vergeblich danach greifen ließ. Gleichzeitig wurde die Wissensvermittlung so organisiert, daß nur eine Minderheit in den Besitz des Wissens kommen konnte. Nur wenige Schüler haben in der Schule wirklich Griechisch gelernt und wurden kleine Philologen oder entwickelten mathematisches Denkvermögen nach 1600 Stunden Unterricht. Der Mehrheit blieb sowohl der Bildungssinn dieser Fächer verschlossen als auch schlichter das jeweils konkrete Lernziel, etwa zu wissen, wie man mit Funktionen umgeht oder die ältesten von den weniger alten Göttern genealogisch zu unterscheiden. Um beides zu erreichen, das Wissen und die Halbbildung, mußten die Inhalte schwer gemacht werden.

V

Dieses Prinzip wurde mit der Reform von 1972 auf alle Fächer ausgedehnt. Heute, nach Jahren der schleichenden Rekanonisierung, haben die neuen Fächer selbst dann kaum mehr eine Chance, wenn sie in gesteigerter Form ihre Leistungsfähigkeit auszuweisen suchen. Mit dem Schrumpfen der meisten Oberstufen zu Systemen mit 4-6 Leistungskursen wittern die Vertreter der alten Fächer Morgenluft: Ihnen geht es um die Wiedergewinnung der alten Vorrangstellung in der Schule. Sie empfehlen sich direkt oder indirekt mit der zum Teil verlorengegangenen Selektionsfunktion der Unterrichtsfächer. Leistungskursmathematiker oder Shakespeareleser müssen nicht einmal mehr die Mimikryspezialisten unter den Parvenus fürchten: Mögen diese auch 2,01 m mit Bewegungsverlaufsanalyse für ein »sehr gut« im Hochsprung verlangen, in Pädagogik eine druckfähige Metakritik an Freud fordern oder eine ikonographische Deutung eines Bildes aus dem Quattrocento im Kunstkurs erwarten, solche neigungsbezogenen Spezialleistungen sichern nicht, was

die alten Hauptfächer leisten, weil sie für alle verpflichtend gemacht werden können.

Das zeigt, daß es nicht darum geht, die Leistungsfähigkeit des jeweiligen Schulfachs unter Beweis zu stellen, deutlich zu machen, daß von den Schülern Höheres, ja Höchstes verlangt werden kann. Nicht die Leistungsaspiration des einzelnen Schülers soll darüber entscheiden, wie weit er an bestimmten Stellen kommen will, sondern die »einheitlichen Prüfungsanforderungen« (EPAS).



Das mit ihnen vorliegende Muster der Standardisierung der Schulleistungen widerspricht der immer wieder von Pädagogen (leidenschaftlich etwa von A. Flitner) vorgetragenen Bildungsidee der Schule. Leistungen werden nur akzeptiert, wo sie künstlich durch Entindividualisierung schwer gemacht werden. Exemplarisch stehen dafür die allen Einsichten der pädagogischen Psychologie entgegengesetzten Regeln für die Leistungserbringung in Klausuren und Prüfungen (vgl. Heid 1989). Sie verhindern eher systematisch Leistung, als daß sie sie ermöglichen. Auch Unterrichtsmethoden dürfen letztlich nicht danach bestimmt werden, wo sie durch Differenzierung möglichst allen das Lernen erleichterten: Bei der Lehrerfortbildung darf der gute Praktikumsbericht einer Gruppe zwar als Alternative zur Leistungskursklausur diskutiert werden, rechtlich darf er diese aber keineswegs substituieren, ganz unabhängig davon, daß mit jenem ersteren viele etwas erreichen können, die beim zweiten ohne Erfolg blieben.

Die die Schule beherrschende Leistungslogik zwingt zur Isolierung der Schüler. In der Schule wird das Persönliche (die Leistung) behandelt, als wäre es als etwas

Allgemeines zu bewerten (vgl. Lenhardt 1984). Wo alle am gleichen falschen Maßstab gemessen werden, darf gar keine Rolle mehr spielen, was jeder einzelne einzubringen hat. Die Schule verlangt die Hierarchisierung von oben nach unten. Das erst setzt den Lehrer zum Herrn ein, gibt ihm das eingreifende Mittel zur Kontrolle der Schüler in die Hand. Damit dies aber nicht allzu brutal und simpel erscheint, wird es mit moralischen und sachlichen Argumenten überpinselt: Gerechzt zu beurteilen seien alle Schüler erst, wenn von ihnen das Gleiche in gleicher Weise verlangt werde. Daß die Lehrer ihnen damit nicht mehr gerecht werden können, spielt dort keine Rolle, wo die Konkurrenzsituation bestimmend geworden ist (also mit dem ersten Zeugnis, das den individuellen Lernbericht ersetzt) und noch den schlechten Schülern es besser zu sein scheint, wenn sie an den Leistungen gemessen werden, die sie nicht erbringen konnten, als wenn sie einen Unterricht besuchen, in dem sich die Lehrer auf sie einlassen. Sachlich beschafft sich die über Jahre praktisch vermittelte Hierarchie der Fächer in der Oberstufe ihre tautologische Legitimation: Wichtig ist, was als schwer gilt, schwer ist notwendig, was als wichtig gilt. In diesem Sinne kennt die Allgemeinbildung kein Ansehen der Person. Das wiederum erlaubt die Brechung des Versprechens, Allgemeinbildung sei die Bildung für alle und nach der Schule auch die aller.

VI

Allgemeinbildung soll die Menschen nicht unterscheidbar machen, sondern einen. Sie bezeichnet den Kanon des Wissens, der allen zugänglich ist und deswegen von der Schule auch allen zugänglich gemacht werden müßte. Allgemeinbildung wäre die Grundlage, das voraussetzende Korrektiv für eine Spezialbildung, die selbst wiederum nicht die Menschen in Ränge einordnen sollte, sondern die die Verschiedenheit und Differenziertheit des Wissenswerten zum Ausdruck bringen sollte.

Indem aber insbesondere die selektionskräftigen Fächer mit dem Kern der Allgemeinbildung in eins gesetzt werden, entsteht mit ihnen gleichsam die Aufforderung, Allgemeinbildung zum Differenzierungsmittel zu verfälschen. Das wäre erst anders, wenn unsere Schulorganisation darauf angelegt wäre, auch gegen Lernschwierigkeiten von Schülern das von allen gemeinsam zu Wissende durchzusetzen. Symptomatisch wird so etwas bei uns als »sozialistische Einheitsschule« denunziert. Andererseits ist die POS der DDR nicht zuletzt daran gescheitert, daß sie Einheitsschule sein wollte, ohne akzeptieren zu dürfen, daß die Schüler mit unterschiedlichen Methoden und mit gleichwertigen, wenn auch nicht gleichartigen Ergebnissen das Allgemeine assimilieren. Die POS war darin der bürgerlich gegliederten Schule ähnlicher, als deren Apologeten bewußt ist. Sie produzierte das Scheitern an den schweren Inhalten, durfte es sich aber genauso wenig eingestehen, wie es in unseren »Hauptgymnasien« der Fall ist.

Die pädagogische Theorie hat unermüdlich eingeschärft, daß Schüler unterschiedlich für identische Unterrichtsinhalte disponiert sind, was nicht schon mit hoher oder niedriger Begabung zu verwechseln ist. Jeder Lehrer erhält hierzu seinen Anschauungsunterricht. Aber nicht eine daraus zu folgernde Differenzierung wird zugelassen, die es tendenziell allen Schülern auf unterschiedlichem Wege ermöglichte, das für alle als wichtig Erachtete zu lernen. Statt dessen werden Lei-

stungsanforderungen gestellt, die darauf abzielen zu verhindern, daß »alle alles allseitig« lernen.

Eine demokratische Schule der allgemeinen Bildung würde, um das zu verhindern, nicht die schweren Inhalte den Schülern leichter machen (können), als sie es sind. Aber sie würde alles zulassen und fördern, was den Zugang zu den Inhalten eröffnet. Sie hätte Interesse an der Bildung des einzelnen, nicht an seiner Skalierung. Die Schule müßte die unterschiedlichen Fähigkeiten und Zugänge zur Sache wirklich (nicht nur auf der Projektspielweise, sondern auch in berechtigungswirksamen Alternativen des Lernens und des Unterrichts) als Kompetenz der Lernenden integrieren (vgl. Die Öffnung der Schule, *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 4). Unsere gegenwärtige Schule spiegelt dagegen ganz die Gesellschaft, von der sie ausgehalten wird. Sie wertet die an symbolisch als hochwertig und schwer durchgesetzten Gegenständen produzierten Sieger des Wettbewerbs ideologisch auf als diejenigen, welche die schweren Inhalte gemeistert haben und denen deswegen ihre Meriten zukommen. Gleichzeitig bringt sie die Mehrheit um ihr Selbstbewußtsein, gleichwertig zur Allgemeinheit gehören zu können, und bringt ihnen bei, das als eigenes Versagen zu akzeptieren.

Den Pädagogen – den Theoretikern wie den Praktikern – erwuchse daraus die Verpflichtung, den Umschlag positiver Begriffe wie Leistung, Allgemeinbildung und Gerechtigkeit in ihr Gegenteil mehr als nur »verantwortungslos« (Heid) zu nennen. Pädagogische Empörung reicht nicht hin, auch dann nicht, wenn sie sich mit fachwissenschaftlichen Argumenten etwa der pädagogischen Psychologie (wie es Heid mit Erfolg tut) gegen den Vorwurf zu schützen sucht, sie würde mit unhaltbaren pädagogischen Normen die Wirklichkeit kritisieren. Erst wo sie die gesellschaftliche Funktionalität der Ideologie scharf ins Zentrum der Kritik stellt, ratifiziert sie nicht bloß hilflos die bürgerliche Kälte, die in den Begriffen steckt, solange sie beschönigen, was wirklich geschieht.

Literatur:

- Heid, H.: Über die Schwierigkeiten, berufliche von allgemeinen Bildungsinhalten zu unterscheiden. In: Tenorth, H.-E. (Hg.): *Allgemeine Bildung*. München 1986. S. 95–116.
- Ders.: Lernerfolg von Schülern – ein Indikator für die Qualität des Lehrens. In: Bäuerle, S. (Hg.): *Der gute Lehrer*. Stuttgart 1979. S. 8–0.
- Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (Hg.): *Qualität von Schule* (vier Hefte). Wiesbaden 1987.
- Lenhardt, G.: *Schule und bürokratische Rationalität*. Frankfurt 1984.